

# 教員養成カリキュラム改革実践の批判的省察

省察の深さとその評価をめぐって

遠藤 貴広

## 1. 反省、振り返り、内省、省察

2013 年度も福井大学 教育地域科学部 学校教育課程の教員養成カリキュラム改革として様々な取り組みが進められた。特に大きかったのは、2013 年 12 月 14 日（土）と 21 日（土）に開催された「教育実践研究 公開クロスセッション」である。この内容については、たとえば『福井新聞』2013 年 12 月 15 日（月）朝刊で、「教職目指し実習、総合学習／大学、高校生 成果を報告／福井大が初 理想像新たに」という見出しで次のように報道された。

教員を目指す福井大生と県内外の高校生が、グループ単位で互いの学びの成果を報告し意見を交わす試みが 21 日、福井市の同大で開かれた。新たな視点を通して取り組みを見つめ直すとともに、大学と高校の連携を強化するのが狙い。大学生は授業で実践したことを振り返り、目指す教師像を探った。

同大教育地域科学部は学生が授業で実践した成果を報告し合う「クロスセッション」を毎年行っている。今年は初めて県内外の高校生を招き、14 日に続き開催した。／同学部の 1～3 年生約 200 人と、県内 7 高と北海道、静岡、宮崎など県外 8 高から生徒計 80 人、高校などの教員約 20 人が「クロスセッション」に参加した。5 人程度のグループをつくり、前半は高校生が総合学習での取り組みを報告。グループ編成を変えた後に大学生側が報告した。

急な開催案内であったにもかかわらず、教育再生実行会議第四次提言『高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について』（2013 年 10 月

31 日）が出された直後であったこともあってか、12 月 14 日と 21 日の 2 日間で、大学生 297 人、高校生 117 人、その他（現職教員・大学院生等）41 人、計 455 人による大規模なセッションとなった。

このとき学生たちは、普段とは異なる聴き手に対して、特に高校生にも伝わる言葉と話し方をよく吟味しながらセッションでの報告を行っていた。この状況により、表現の仕方を変えることを通して、自分が取り組んできた実践に対する認識の仕方も変え、それまでの授業では得られなかった新しい視点で自分が取り組んできたことの意味を問い直す契機となっていたことが、セッション後の参加学生によるコメントからうかがい知ることができた。次年度以降も続けていくことを求める学生の意見が多かったことから、2014 年度は 4 学年すべての学生が参加する公開クロスセッションとすることが決まっている。

こうして、毎年確実に進化を遂げていることを実感することができているわけであるが、現在の日本の教員養成制度自体が抱えている問題も多い。2012 年 10 月 6 日に福井大学で開催され、筆者も登壇した日本教育方法学会 第 48 回大会 課題研究 I『教職スタンダードの設定と教員養成教育の充実—「教職実践演習」の実施に向けて—』において、佐久間亜紀が「教員養成改革の動向と課題—教職実践演習が提起する問いとは—」というタイトルで、教職実践演習の根本に潜む問題点の指摘を行っている（佐久間、2013）。それは、これまで本学部でも取り組んできたことを改めて批判的に問い直すことを強く迫るもので、以後、実践者としてどのようなスタンスで取り組みを続けるかが問われ

た。

2013年度はまた、筆者自身が家庭の事情で、自宅を引っ越して長距離通勤をするようになり、また、後期授業期間中、日常的に育休日を確保するために育児短縮勤務の形を取ることとなり、生活リズムが一変した。この年は、それまで一緒に取り組んできた同僚の産休、育休、異動も相次ぎ、これまで取り組んできたものを持続させられるかということ自体が大きな課題となっていた。幸い、他の同僚の活躍が功を奏し、なんとか乗り切ることができたわけだが、ここから、改革の持続可能性についても改めて考えるようになった。

さらに、授業期間終了後、2014年2月5日に兵庫教育大学教職キャリア開発センターで行われた兵庫教育大学教職キャリア研究会の講師に呼ばれ、「授業時間外の探究活動をどう充実させるか—学生による省察的実践の基盤—」というタイトルで、本学部のフレンドシップ事業「探求ネットワーク」での取り組みを中心に話題提供を行い、多くの有意義な質疑が寄せられた。

これに引き続き、2014年3月3日には、兵庫教育大学神戸ハーバーランドキャンパスで開催された兵庫教育大学教職実践演習に関する研究会『教員としての実践的資質能力の有機的統合・形成を考える』にも講師として呼ばれ、本学部の教職実践演習と教員養成スタンダードについて話題提供を行った。この研究会には、弘前大学の福島裕敏も講師として招かれており、兵庫教育大学、弘前大学、福井大学の3大学の教職実践演習の取り組みを具体例に挙げながら、長時間にわたって議論が行われた。

両研究会とも、兵庫教育大学において専門の異なる教員がチームを組んで企画・運営されたもので、多様な視点から質疑が寄せられる一方で、研究会としてのまとまりも強く感じた。他大学でも、専門の異なる教員がチームを組んで真剣に考えている様子を目の当たりにし、大きな刺激となった。

また、研究会後の参加者とのやりとりで、私が「教員としての実践的資質能力の有機的統合・形成」をめぐる問題として提起した次の点に注目が集まっていたことが分かったことも興味深かった。

反省はできるが、省察ができない。振り返りはできるが、省察ができない。内省はできるが、省察ができない。

それは、反省、振り返り、内省、省察の違いに関わる問題であると同時に、省察の深さをめぐる問題でも

ある。ただ、この点の整理については、これまで筆者自身は論文等で何も示していなかった。

そこで本稿では、筆者が2013年度の取り組みを経て、福井大学教育地域科学部学校教育課程における教員養成カリキュラム改革とその背後にある理念をどのように意味づけるようになったのかを、筆者が2013年度に発表した論文を再構成する形で示した上で、何を念頭にして先の省察の深さをめぐる問題を提起したのかを明らかにし、今後の研究課題を示すこととしたい

なお、本稿では、英語の *reflection* の訳に「省察（せいさつ）」という言葉をあてている。それは、ショーン『省察的实践とは何か』（柳沢昌一・三輪建二監訳、鳳書房、2007年）の訳注を参照してのことである。この点、いまだに見解の一致が見られないので、改めて紹介しておきたい。

*reflection* はアージリスとショーンにより広められた概念であるが、もともとは、本書の50年前にジョン・デューイにより、「その人の信念の根拠を評価すること」（Dewey, J., *How We Think*. 1933）と定義されたものに原点を求めることができる。*reflection* には反省、ふり返り、内省、省察などの訳語があり、本書の佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』（ゆりみ出版、2001年）では反省、省察が用いられている。自分の過去の行為について、批判的な考察を加えることを意味する「反省」では、過去の指向と批判性が強く出てしまいかねないこと、過去をかえりみるという意味の「ふり返り」には、批判的な考察というニュアンスは減退するものの、過去への指向性が残ること、また、深く自己をかえりみることを意味する「内省」では、自分の内面を見つめることのみが重視される可能性があることから、私たちの今回の全訳では、原則として「省察」という訳語を採用している。（中略）／なお、省察には「しょうさつ」「せいさつ」という読み方があり、心理学や哲学などの学問領域ごとに異なった読み方がある。省は、「はぶく」や「官庁」の意味では「しょう」、「かえりみる」の意味では「せい」の読み方が多いこと、また中国語の省の読み方は *sheng* と *xing* で、どちらもショウという呼び方ではないことから、さらに、広辞苑では「せいさつ」となっていることから、本書では「せいさつ」という読み方を採用した。（v 頁）

また、「省察（*reflection*）」という言葉の定義については、「何らかの信念または一定の知識形態について、それを支持する土台や、それが示唆するさらなる結論に照らして、能動的に、粘り強く、注意深く考察すること」（Dewey, 1933, p. 9＝邦訳、1950、9-10 頁を改訳）

というジョン・デューイ (John Dewey) の「省察的思惟 (reflective thought)」の定義に原点を求めながらも、本稿では後述 (第7節) の通り、デューイの定義を発展させたジャック・メジロー (Jack Mezirow) による定義に注目している。それは、「省察を、過去の学習について意図的な再評価をおこない、その内容、プロセス、想定ゆがみを見極め直すことを通して、これまでの学習の妥当性を再検討する作業である」ととらえる見方である (Mezirow, 1991=邦訳、2012、22頁)。この点、本稿で用いる「省察」は、自分の良くなかった点を改めようとするだけの「反省」や、過ぎ去った事柄を思い出すだけの「振り返り」や、自分の意識や感情に気づくだけの「内省 (introspection)」とは全く異なる概念であることを予告しておく。

加えて、本稿では「協働」という言葉を「共同」との対比で用いている。この対比については、秋田喜代美 (2000) による次のような説明が知られている。

複数の人間がやりとりを通して学び合うことは協働学習 (collaborative learning) と呼ばれる。広辞苑で見ると「共同、協同、協働」は同義である。教育関連書の中でも「きょうどう」にはさまざまな漢字が当てられている。だが本書では、グループ内で何か課題を分担して作業を行う共同作業 (co-operation: 同じ対象に働きかける) と、グループとして何かを共有していく協働学習 (collaboration: 共に働く、耕す) を分けて考えたい。なんらかの共同作業なしには協働学習は起こりえない。だが、協働はなくとも共同は成り立つからである。一つの課題解決や目標に向かって各自が分担し最終的に結果や作品を共有することが共同である。一方、協働は、そこにいたる過程を共有し交流・探究することによって互恵的に学び合うことである。知の探究、表現、結果としての作品の共有は行きつ戻りつの往還的であるが、その過程の共有が協働学習の過程なのである。(75-76頁)

このように、「共同 (co-operation)」に対して「協働 (collaboration)」という訳語のあて方で対応させているわけだが、本稿では、紅林伸行 (2007) の「協働の同僚性としての《チーム》」という点にも学びながら、同質性を原理とするグループによる「共同」に対し、異質性を原理とするチームによる「協働」という形で単純化して区分しておく (遠藤、2012c)。

## 2. 「教職実践演習」実施をめぐる

2010年度入学生から教職課程の必修科目に位置付

いている「教職実践演習」の実施にあたっては、すでに多くの問題点が指摘されている (例えば佐久間、2013)。本稿では教育方法に関わる次の3つの問題に焦点を絞りたい。

第一に、「教職実践演習 (仮称)」は、教職課程の他の授業科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて、学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するものであり、いわば全学年を通じた『学びの軌跡の集大成』として位置付けられるものである (中央教育審議会、2006) と規定され、「学びの軌跡の集大成」を把握するために「履修カルテ」といったものが利用されるようになっているが、それは本当に教員養成の充実に資するものとなるのか。

第二に、前述の「学びの軌跡の集大成」という位置付けから、教職課程の省察 (reflection) という面が強調されるが、制度的に省察を促しにくい状況になっているのではないか。

第三に、この科目の実施に向けては、文部科学省から、含めることが必要な事項、授業内容例、到達目標、目標到達の確認指標例、授業方法が具体的に示されているが、これにより教員養成の標準化が進行し、大学ごとの特色が出しにくくなるのではないか。

以下、このような教育方法上の問題がある中で、2年前倒しで実施し始めていた福井大学教育地域科学部ではどのような取り組みが行われているのか、その背後にどのような理念や原理があるのか、それを踏まえると、今後どのようなことが課題となるのかを明らかにしたい。

## 3. 教員養成カリキュラム改革の現状

### (1) 実践コア科目

2008年4月、福井大学では教職大学院 (大学院教育学研究科教職開発専攻) の開設に伴い、教育地域科学部の学校教育課程における教員養成カリキュラムの改革も行われた。それは次のような特徴を有するものである。

- ① 全学年が協働して地域の実践コミュニティに参加しながら省察的に学ぶ。

- ② 教育実習前に多様な実践・臨床経験を保障することにより、1年次から実践を想定した教職の学習を行う。
- ③ 実践してきたことの意味を繰り返し問い直す省察的探究のスパイラルをコア・カリキュラムに位置付ける。
- ④ 全学年をまたいだ世代継承サイクルをカリキュラムに埋め込む。

それは、3つの実践コア科目「教育実践研究A・B・C」を軸にしたコア・カリキュラムによって成り立っている。

一つ目の「教育実践研究A」は、教職入門、介護等体験事前・事後学習、教育実習事前・事後学習を含み込んだ科目で、教員養成課程所属の全学生が異コース(教科)異学年でチームを組み、授業づくりや教育実践に関する協働探究を重ねる授業である。教育実習の他に、附属学校等での授業参観、介護等体験、模擬授業、教科教育での取り組みの振り返りもこの授業の中に位置付けている。

二つ目の「学習過程研究(教育実践研究B)」は、「探求ネットワーク」と呼ばれるフレンドシップ事業を中軸にした科目で、総合学習・特別活動・組織学習の実習として位置付けている。5月から12月の隔週土曜日に福井市内の児童・生徒が福井大学に集まり、学生の企画・運営で長期にわたる総合活動が行われている。それが大学の授業としても構造化され、様々なカリキュラムの事例研究が行われている。

三つ目の「学校教育相談研究(教育実践研究C)」は、「ライフパートナー」と呼ばれるフレンドシップ事業を中軸にした科目で、生徒指導・教育相談の実習として位置付けている。それは、福井県内の不登校・発達障害児を教育委員会と連携して大学生が支援するもので、大学の授業では個別支援の実習としてケース・カンファレンスが行われている。

いずれも「しんどい」体験・実践・探究を伴うものであるが、やりっ放しにはしない。長期間にわたって協働で取り組んできたことを長いスパンで振り返り、そこでつかんだものを実践記録に綴る。それを多様なメンバーで検討し、取り組んできたことの意味を協働で問い直す(そのため、原稿は「すべて公開」が基本)。そこでの対話を手がかりに、実践記録を書き直し、報告書に残して蓄積する。この報告書を通じて、経験が後輩に継承され、世代を超えた協働探究を実現するた

めのカリキュラム構造が追求されている。

そこには実践者として次のような信念がある。すなわち、深い学びには深い経験が必要である。しかし、ただ体験を繰り返しているだけでは何も学べない。人は体験したことを振り返り、その意味を多様な視点から何度も問い直すことで、実践について深く学ぶことができる。絶えざる経験の再構成として教育を捉えるなら、再構成するに値する濃密な経験が必要であり、その意味を多様な視点で深く問い直す省察の積み重ねが必要である。

これは、経験の絶え間ない再組織・改造として教育を把握するデューイの教育哲学(Dewey, 1916)を手がかりにしたものであるが、教育実習の長期化に関わる課題を示した佐久間(2010)の次のような指摘も支えとなっている。

ただ実習期間を延長しただけでは、学生の力量は高まらない。学生は、実習によって学ぶのではなく、実習体験を振り返ることによって学ぶからである。実習生指導を学校現場に『丸投げ』にせず、学生の体験を省察する場を創出できるかどうかが鍵となる。(185頁)。

本学部では学生も「省察」という言葉をよく用いている。ただし、授業で定義を固定することは行っていない。むしろ、学生が自身の省察的実践の経験を手がかりにしながら、省察とは何かを問い続けることを重視している。たとえば前述の「探求ネットワーク」では、自分たちの取り組みを振り返る場として学生企画によるラウンドテーブルが定期的に持たれている。それは「省察の仕方由省察すること」(佐久間、2012、30頁)を行う場としても位置付けられ、毎回異なる企画で自分たちの取り組みを問い直す新たな視点を探ることが学生によって続けられている。それは素朴ながらも実践認識の「フレーム分析(frame analysis)」(Schön, 1983、邦訳 327-333頁)につながるもので、「自分がした行為の中の省察について省察すること(reflection on reflection-in-action)」(同上 260頁)を促す場ともなる。この中で学生は、自分自身が実際に実践し経験した「行為の中の省察(reflection-in-action)」についての叙述を重ねるとともに、他者の「行為の中の省察」に寄与する方法で実践事例を蓄積し記述することを続けている。

## (2) 異コース異学年型クラスター方式での授業

本学部で2011年度に新設された「教職実践演習」は、この取り組みの延長線上に位置付くものである。本学

部で「教職実践演習」は4年次通年で、1～3年生が受講している「教育実践研究A－Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」の授業と同時間・同教室で実施することを基本としている。これにより、教員養成課程に所属する全コース（教科）・全学年の学生が一堂に会する授業を実現することが可能になった。ここで4年生は、教職課程全体を振り返り、その意味を繰り返し問い直すことを行うわけだが、この授業ではコース（教科）と学年の異なるチームでの協働探究が基本となっているため、別コース（教科）の1～3年生が4年生の省察を支えることになる。

現代社会では、たとえばOECDのDeSeCoプロジェクトにおいて、異質な人々からなる集団(heterogeneous groups)で協働していくことがキー・コンピテンシーとしても求められている。しかし、日本の教員養成系大学・学部は概して学生集団内の同質性が高い。本学部の場合、同コース(教科)・異学年でのタテの関係と、異コース(教科)・同学年でのヨコの関係は従来からあった。そこで本学部では、さらに学生集団内の異質性を高めるために、異コース(教科)・異学年のナナメの関係を多様に確保し、異質な人々からなる集団で協働して省察的な探究を重ねる構造をより厚くするために「教職実践演習」の枠組みを利用している。

学部の教員養成カリキュラムをめぐることは、学生が切実感を持って大学の授業に臨めないという点も深刻である。たとえば本学部の学生の場合、教科専門の弱さが問題点として指摘されることがある。しかし、それは教科に関する科目の単位を増やして克服できるような問題ではない。たとえ教科に関する科目の数が増えたとしても、学生がそれを学ぶ意味をつかめないまま受講を続けていれば、学生にとっても教員にとっても徒労に終わる。その科目を学ぶ意味は、教育実習を終えた後でないと見出しにくいのだが、実習後に気づいたのでは遅すぎるというジレンマがある。また、自分が担当する教科をなぜ学ばないといけないのかという点は、専門教科を同じにする者同士では問にくいというジレンマもある。そこで本学部では、教職課程の意味を問い直す4年生の省察を別コース(教科)の1～3年生が支えることで、教職課程の各科目で学ぶことの意味を1年生のうちから4年生の切実な声を受けて考えると同時に、自分が担当する教科を学ぶことの意味を公教育の理念に照らして教科をまたいで繰り返し問い続けるカリキュラム構造が追求されている。

ここにはキャリア形成支援としての意味合いもある。

たとえば大学新卒者の採用選考にあたっては、どの業種でも、大学の成績評点ではなく、大学で学んだ中身を問うことが一般的になっている。他方で、在学中に充実した体験をしていながら、その意味を伝えられない学生が多いという状況もある。ここで重要になるのは、自分が取り組んできたことを振り返り、その意味を問い直し、人生のストーリーの中に位置付けることである。ただし、それは自然にできるものではない。同じ経験を共有していない他者に伝えることを繰り返し鍛えていないと実現しにくいものである。そこで、同じ課程の学生集団でありながら、その集団内の異質性を高める装置をカリキュラムに埋め込むことで、自分が取り組んできたことの意味を、同じ経験を共有していない他者に繰り返し伝える機会を保障している。

#### 4. 協働的な省察的探究の基盤

##### (1) 学習自叙伝の編み直し—ポートフォリオを超えて

上記の実践的取り組みについて、学生は活動の節目ごとに実践記録を執筆し、それを多様な視点で検討した上で、改訂された実践記録の電子ファイルを電子ポートフォリオに蓄積することを繰り返している。そこで、この電子ポートフォリオを利用して、ポートフォリオ評価を行うことはすぐできる。しかし、本学部の「教職実践演習」ではそれを学習評価の中心には据えていない。

4年間の「学びの軌跡の集大成」を確認するための履修カルテを補強するために、到達目標に関わる学習成果物を収めたポートフォリオが多く大学の用いられている。このポートフォリオにより学びの軌跡を振り返り、ポートフォリオ検討会において目標達成の証拠となる学習成果物を示しながら、ループバックを用いて目標達成の状況を確認するというやり方が一般的だろう。

本学部の3年次までの教職科目では同様の取り組みが多くなされている。しかしながら、4年次の「教職実践演習」では、電子ポートフォリオに蓄積されている教職科目のレポートや実践記録や報告書を読み直し、教職課程で学んだことの意味を自分のライフストーリーに位置付け直した学習自叙伝(learning autobiography)<sup>1</sup>の作成とその検討が中心的な課題となっている。この学習自叙伝は、本学部で「学習個人誌」と呼ばれ、教科教育と教科専門それぞれの学習個人誌を作成・検

討・提出した上で、最後に教職学習個人誌を作成し、異コース（教科）・異学年のチームで検討した上で報告・提出することが、「教職実践演習」単位取得のための必須条件になっている。そして、提出された教職学習個人誌は、教職実践演習実施報告書『学びの専門職をめざして—教職課程の意味を問い直す学生たち—』等に掲載され、それが公刊されることで、すべての人に公開されることになっている。

この構造により、学部で教職課程4年間で学んできたことの意味が、それまでの20年以上の人生のストーリーに位置付けられ、そして、その後40年近く続く教職キャリアの展望につなげられる。ここで学生は、高校までに形成されてきた学習観を改めて問い直した上で、大学卒業後の学習の在り方に問いを向けることになる。さらに、ここで紡がれたストーリーは報告書を通じて後輩に読まれることで、経験が後代に継承されるとともに、学外の人々にも読まれることで、本学部で取り組まれていることの中身が様々な分野の人々と共有される。こうして、ポートフォリオを超える形で、本学部独自の教員養成の充実が図られている。

## （2）学生の省察的探究を支える教員の協働構造——反省の強要を避けるために

教員免許状更新講習における「教職についての省察」と同様、教員養成課程における「教職実践演習」においても、「省察」と称して、これまで取り組んできたことの悪い部分を無理矢理取り出して改めさせるということが起こりうる。それは反省の強要であって、本来の省察とは全く異質のものである。

この点については、前述の佐久間が、まず現職教師教育カリキュラムにつきまとう危険として問題提起を行った上で（佐久間、2012）、「教職実践演習」実施にあたっての課題の一つとして次のような指摘を行っている（佐久間、2013、121-122頁）。

第3に、この科目「教職実践演習」を積極的に実施する場合にも注意が必要となる。2年間または4年間の学生生活の振り返りを、単位認定権をもつ教員の下で強制的に行うことになるからである。

フーコーは、羊飼いが羊一頭一頭に心を配るように、各個人をその内面からとらえ、告白を通して絶えず監視するような権力のあり方を「牧人＝司祭形権力」として指摘した。この科目は「履修カルテ」の携行や4年間の振り返りの強要など、4年間にわたる監視を学生に内面化させる技術によって、意図しないうちに学

生の思考や行動の自由を奪い、一定の規範に一層従順に服従する教員を量産させる可能性がある。この科目に象徴されるような教員養成の積極的実施が、意図せざる結果として、国民を生かす権力、すなわち主体的に服従させる権力に加担したり、大学の自律性をさらに縮小する流れに加担したりする結果を生む危険をもつことに、十分な注意が必要である。

ジョン・デューイは、振り返りという思考は、強要されるものではなく、あくまで能動的に行うものと指摘している。すなわち、デューイは「省察的思考（reflective thinking）」を「何らかの考えや信念、または一定の知識の形態を、その根拠や、示唆されるさらなる推論に基づいて、能動的に、持続的に、そして注意深く、考察すること」と定義した。その上で、省察的思考は「しっかりした根拠に基づいて考えを形成するという、意識的で自発的な試み」である点で、他の思考形態と異なると指摘していた。

単位認定権をもった教員が、学生に学びを振り返らせるという教職実践演習の基本的枠組みが、一定の強制力をもつことは逃げようのない事実である。「履修カルテ」の内容や、振り返りの内実をどのようなものとして実現するか、今後慎重に探究される必要がある。

このような指摘を受け止めるなら、反省の強要を回避しながら本来の省察を支えるための実践構造をどう実現するかも、教育方法上の課題の一つとなる。

「教職実践演習」については、4年生をコース毎に小さなグループに分け、教員が学生一人ひとりを細かく丁寧に指導していくことが、運用上負担が少なく済む。本学部でもこの形態を求める声は確実にある。しかし、あえて実施上困難を伴う異コース異学年の「クラスター」をベースに実践を行っている。それが学生の省察的探究に果たす役割については前述の通りであるが、他方で、ここに編み込まれた大学教員の協働構造も重要である。

本学部で金曜午前に学校教育課程全コース全学年一斉に行われている「教育実践研究A」「教職実践演習」の授業には、教職大学院の教員も全員関わっている。これにより、どのクラスターにも専門の異なる研究者教員と実務家教員が配置され、専門・経歴・立場の異なる教員がチームを組んで学生の探究・省察を支える協働構造が成り立っている。

担当教員一人ずつの少人数クラスの場合、その教員の視点は学生の中で絶対化しやすく、学生の思考の自由を奪う危険性がある。他方、本学部のように、専門・経歴の全く異なる教員がチームでより多様な大人数のクラスターを担当する場合、学生一人ひとりを細かく

丁寧に指導するという事は難しくなる。また、クラスター内にいる同じ学生の探究の成果に対して、教員間で異なる解釈・意見が示され、学生は教員からの指示を素直に受け取ることが難しくなる。

しかし、この構造により、特定の教員の指導に学生が従順に服従することはなくなり、教員が示す解釈・意見も相対化される。教員の指示に純朴に従うことができない不安定な状況に、学生は自律的に判断することを繰り返すことになる。これが、学生による協働探究の原動力にもなる。

他方で、この構造は教員にも不安な心情を生む。自分が示した解釈・意見が学生の議論の俎上に載せられてしまうからである。しかし、これが教員の省察的探究をも促す仕掛けとなる。なぜそのような判断をしたのかを、切実に問い直さざるを得なくなるからである。

こうして、「やらされ」感の強い過酷な状況の中でありながら、よりましな省察を行えるようにするための取り組みが進められている。

## 5. 教員養成スタンダードの理念とその背後にある能力観・評価観

以上のような取り組みの背後には、教職を学習の専門職として再定義し、卒業後、生涯にわたって学び続ける土台を築くこと、また、専門職として学び合うコミュニティの一員として、互いの取り組みを尊重し合い、そこから学び合うこと、さらに、公教育の担い手として、自身の取り組みを公衆のものとし、その意味を広く世に問うことといった理念がある。そして、このような理念を実現しようと思うと、評価の枠組みにも大きな転換が求められる。

ただし、このような理念や新たな評価観を、授業担当者が構想しているだけでは改革は実現できない。新たな教員養成のヴィジョンを、学内の教員はもちろん、教員の採用と研修を担う教育委員会とも共有する必要があった。そこで、このヴィジョンを示すために本学部の「教員養成スタンダード」を策定し、教育委員会との合同協議を通してヴィジョンの共有が図られた。

### (1) 教員養成スタンダードの理念

福井大学教育地域科学部で策定された教員養成スタンダードにおいては、「【A】本学部の教員が共有すべき使命」「【B】本学部の学生が目指すべき目標」「【C】上記の目標を実現するために学生に保障すべき学習経

験」「【D】証拠となる学習成果物」「【E】学習成果物の評価規準」の5つの要素で構成されているスタンダードの具体的な中身と共に、それがどういう理念で策定されたものなのかが示されている。それは次のような書き出しで始まっている。

スタンダード(standard)という言葉は現在、基準や標準という意味で用いられることが多いですが、元々は軍隊の集結地点を示す旗を意味する言葉でした。スタンダードは本来、皆が目指すべき旗印となるもので、実践や活動の拠り所となるものです。

福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダードは、本学部で教員免許取得を目指す学生が、教師になるにあたって目指すべき目標と、その目標に向かって行われた学習の成果を評価するための基準を明確化したものです。本書に示された教員養成スタンダードには、新しい学校教育と教師、そして専門職としての教師の能力と学習の評価に関する大切な理念が埋め込まれています。

このように、冒頭でスタンダードという言葉の意味自体を独自の視点で再定義した上で、教員養成スタンダードの位置付けが示されている。

ここから、教員養成スタンダードの理念の背後にあるものが、より詳しく示される。まず説かれるのは、現代の学校教育と教師をめぐる社会認識である。

大人が自ら学び自ら考える力を発揮し、異なる考えの人々と対話し、激しい変化の中で方向性をしっかり定めて進んでいく。あらゆる重要な事柄が、すべての人が参加できる開かれた対話の空間において、その事柄に関心を共有する人々によって判断され遂行される。21世紀はそんな時代になりつつあります。

21世紀の学校教育は教師だけが担っていくのではありません。また、学校だけが教育を担っていくのでもありません。教師、保護者、地域の市民、様々な専門職といった、まさに地域の教育に共通して関心を持つ人々が、関心の輪を創り出しながら連携し、地域が一体となって人づくりを支えていくのです。

ただし、このことは、21世紀における学校教育の役割が小さくなるということを意味しているわけではありません。学校教育は、すべての人に開かれた公教育を担う中心的な存在として、ますます重要になります。

こうして、現代社会における学校教育や教師の位置が確認されたところで、そこで重要な役割を果たす教師という専門職をどのように養成するのか、福井大学教育地域科学部での取り組みの特徴が示される。



このような力量を形成するために、福井大学教育地域科学部における教員養成カリキュラムは、以下のよう特徴を持って構成されています。

第一に、公教育の担い手としての教師を育てるという使命のもと、幅広い専門領域のスタッフが協働して支えていることです。多様な教科内容領域を専門とするスタッフ、教科教育を専門とするスタッフ、教育学を専門とするスタッフが、まさに公教育を担う教師として、それぞれの専門領域を超えて、近年の重要課題の解決過程への参加を目指す新しい授業やカリキュラムを開発しています。さらには、地域づくりの専門職を育てる地域科学課程のスタッフとも協働し、学校教育課程の学生と地域科学課程の学生がともに参加する活動を組織することで、地域の視点から学校教育を考えられるよう支援しています。

第二に、学部での早い段階から、子どもたちの成長と発達を促す協働的な実践に参加することです。本学部の教員養成カリキュラムにおいては、「教育実践研究 A（教職入門、介護等体験、教育実習）」、「教育実践研究 B（学習過程研究：探求ネットワーク事業）」、「教育実践研究 C（学校教育相談研究：ライフパートナー事業）」といった実践科目群がコア科目として1年次から位置づいています。協働的に実践し省察するコミュニティに参加すること、また養成段階に特有の実践経験を積むことによって、協働で実践する状況の中で省察し学び続けると同時に、より切実さをもって必要な学識を形成していくことになります。

第三に、先輩たちが自身の学びの履歴を残し、それを後輩たちに伝えていく世代継承サイクルを実現していることです。たとえば、教育実習前に大学において行われる先輩の模擬授業に後輩が生徒役として参加する、また、1年時から異学年で様々なブロックを作って地域の子どもたちと一緒に長期間活動する、さらに、通常の授業においても、1年時から4年生までが異コース異学年のチームを形成し、協働探究を重ね、そこで取り組んだことの意味を多様なメンバーで繰り返し問い直すといったことを行っています。そして、すべての学生が、大学で学んだ成果をまとめ、自身の成長の足跡を残していく「学習個人誌」を作成・公開しています。この学習個人誌は後輩たちが読み、協働探究の成果や経験が後の世代に受け継がれていきます。

それは前述の通り、次のような特徴を有するカリキュラム構造である。「①全学年が協働して地域の実践コミュニティに参画しながら省察的に学ぶ。②教育実習前に多様な実践・臨床経験を保障することにより、1年次から実践を想定した教職の学習を行う。③実践してきたことの意味を繰り返し問い直す省察的探究のスパイラルをコア・カリキュラムに位置付ける。④全学

年をまたいだ世代継承サイクルをカリキュラムに埋め込む」。そして、このような特徴を有するカリキュラムの背後には、「教職を学習の専門職として再定義し、卒業後、生涯にわたって学び続ける土台を築くこと、また、専門職として学び合うコミュニティの一員として、互いの取り組みを尊重し合い、そこから学び合うこと、さらに、公教育の担い手として、自身の取り組みを公衆のものとし、その意味を広く世に問うこと」といった理念が埋め込まれている。このことが、上記のような記述で明らかにされているのである。

しかしながら、最も重要な当事者である学生は、少なくとも大学入学時にはこの点を理解していない。そこで、教員養成スタンダードの冊子にこの内容を盛り込み、それをオリエンテーション時に確認することが毎年繰り返されている。

さらに、次のような形で、教員養成スタンダードの背後にある能力観や評価観も明らかにされている。

福井大学教育地域科学部の教員養成カリキュラムにおいて育まれている能力は、従来の標準化されたペーパーテストに見られるような、個別的な知識や技能の有無をチェックするという方法では評価することができません。そもそも、専門職としての教師の能力は、そのような方法で評価すべきではありません。

私たちは人間の能力を、複数の知識や技能や態度が組み合わされて状況に応じて発揮されるもの、新しい状況の中で何度も使い直されることによって全体的に習熟されていくもの、そして個人に宿るだけでなく集団の人間関係の中で発揮されるものと捉えています。そして、このような能力は、一人では解決できないような難しい課題を協働で探究するような学習の中で育まれるものであると考えています。

したがって、教師に必要となる能力の評価は、第一に、探究を支援する機能を持っている必要があります。一人では解決できないような課題に向かっていく協働的な探究は、試行錯誤し、時には失敗しながら進んでいくものです。しかし、試行錯誤だけでは探究は進んでいきません。大切なことは、要所で自身の学習の過程を振り返り、学び直し、まとめ直し、そしてその意味を問い直すことを通して、次の新たな探究をデザインすることです。評価は探究や学習を促進するための道具であるのはもちろん、評価自体も探究や学習の重要な柱なのです。

このような評価は、第二に、能力が育まれた状況を豊かに表現するものである必要があります。どのような目標を目指した学習なのか。また、どのような状況において、どのような課題に向かい、どのように解決したのか。さらに、どのような環境や集団の中で学習



を進めてきたのか。これらの情報が豊かに残された記録は、厳密な体制のもとで行われたテストよりもはるかに能力の育ちを読み手に伝えてくれます。また、能力が育まれた状況そのものを吟味することにもなります。つまり評価は、目標と学習そのものを問い直す道具でもあるのです。私たちは、先に述べた学習個人誌が、まさにこれら評価の二つの機能を担うものであると考えています。

これは、福井大学教育地域科学部独自の教員養成スタンダードの策定に向けて、教師に必要な能力の定義・選択とその記述・評価の方法に関する研究（八田・遠藤, 2010）を行う中で見いだされたポイントであり、教員養成カリキュラムの背後にある能力と発達と学習に関する考え方が埋め込まれている。

しかしながら、この点の詳細については、昨年度までの本報告書では明らかにされていなかった。そのため、学外で福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダードが紹介されながらも、その背後にある能力観や評価観については無理解のまま、歪曲された総括がまかり通ることも起こりつつある。また、この点は、ディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシー、そしてその体系性・整合性を確かめるのに用いられるカリキュラム・マップやカリキュラム・ツリーにも影響を与えるもので、放っておけば、新しい能力の形成が古い枠組みの中で行われ、カリキュラム内の歪みを大きくしてしまう危険性もある。

そこで本節では以下、他学部・他大学とも共有可能な能力ないしは評価の枠組みとして、OECD DeSeCo のコンピテンス概念に注目し、それを手がかりに、福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダードの背後にある能力観・評価観を明らかにする。

## (2) 参照枠としての DeSeCo コンピテンス概念

### a. 新しい能力の選択

OECD が 1997～2003 年に DeSeCo (Definition and Selection of Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations [鍵となる能力の定義と選択：その理論的・概念的基盤]) と呼ばれるプロジェクトを展開し、個人が人生で成功しながら社会が良好に機能するために必要な能力を「キー・コンピテンシー (key competencies)」として明らかにしている。それは、PISA (Programme for International Student Assessment)、PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)、AHELO (Assessment of Higher

Education Learning Outcomes) といった 2000 年以降の教育政策に大きな影響を与えている国際リテラシー調査の理論的・概念的基盤となっているもので、次のようなカテゴリで整理されている。

#### カテゴリ 1：道具を相互作用的に用いる

- A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる
- B 知識や情報を相互作用的に用いる
- C 技術を相互作用的に用いる

#### カテゴリ 2：異質な人々からなる集団で互いに関わり合う

- A 他人と良好な関係を築く
- B 協力する (チームで取り組む)
- C 対立を調整し解決する

#### カテゴリ 3：自律的に行動する

- A 大きな展望の中で行動する
- B 人生計画や個人的プロジェクトを設計し、実行する
- C 自らの権利、利害、限界、ニーズを表明する

PISA で毎回調査が続けられている読解・数学・科学のリテラシーは、カテゴリ 1 の「道具を相互作用的に用いる (use tools interactively)」能力に位置付けられている。また、2003 年の PISA で調査された問題解決能力は、カテゴリ 3 の「自律的に行動する (act autonomously)」能力に位置付けられている。さらに、これまでの PISA では調査されていないカテゴリ 2 の「異質な人々からなる集団で互いに関わり合う (interact in heterogeneous groups)」能力についても、今後調査が行われることになっている。

### b. 能力概念の再定義

前述の DeSeCo は、これから求められる能力を選択する前に、これまでの能力概念を再定義するプロジェクトでもあった。しかしながら、日本では、キー・コンピテンシーとして新しく選択された能力のカテゴリへの注目に比べて、DeSeCo で再定義された「コンピテンス (competence)」と呼ばれる能力概念についての関心は薄かった。そこで起こりうるのは、新しい能力が古い能力概念で評価されてしまうという状況である。新しい能力概念を無批判に受容してしまうことには注意が必要であるが、少なくとも DeSeCo のキー・コンピテンシーのような新しい能力の育成を考える場

合、「ホリスティック・モデル (holistic model)」と呼ばれる DeSeCo 独特の能力概念を踏まえた教育や評価の方法を考える必要がある。

要するに、DeSeCo によって採択されたコンピテンスの基礎的モデルは、複雑なデマンド（需要・要求）と心理社会的な前提条件（認知的・動機づけ的・倫理的・意志的・社会的な要素を含む）と文脈を、有能なパフォーマンスや効果的な行為を可能にする複雑なシステムに結合させるという点で、ホリスティックで動的なものである。したがって、コンピテンシーは行為や文脈から独立して存在することはない。それどころか、コンピテンシーは、デマンド（需要・要求）との関係の中で概念化され、ある特定の状況の中で個人が起こす行為（意図、理由、目標を含む）によって顕在化する。(Rychen & Salgnik, 2003, pp. 46-47＝邦訳、2006、69 頁を改訳)

ここには、能力を、関係の中で働く、文脈依存的な機能面から捉える傾向がある。それは、能力を、個人が所有する、文脈独立的な実体として捉えるアプローチとは一線を画するものである。上のような見方に立てば、能力やその構成要素となる知識・技能・態度をリストアップし、それを文脈や状況から切り離してチェックするという形の評価は成り立たない。ある行為がどのような状況から引き起こされたのかを把握した上で、その背後でどのような能力が発揮され、そこにどのような知識や技能や態度が機能していたのかを推測するという形でしか、能力を評価することはできな

いということである。

ここで鍵となるのは、行為が引き起こされた状況や文脈をどのように記述するかという点である。それは、目の前の事実のみならず、その事実が生み出された状況を、学びの脈絡としてどう把握するかということでもある。

### c. キー・コンピテンシーの核心

DeSeCo のキー・コンピテンシーについては、「道具を相互作用的に用いる」「異質な人々からなる集団で互いにに関わり合う」「自律的に行動する」という3つのカテゴリーがよく知られているが、実はその中核には「省察性 (reflectiveness, reflectivity)」と呼ばれるものが位置付けられている。それは省察的に思考し行動することを個人に求めるもので、状況に対峙するために特定の公式や方法を規定通りに適用するだけでなく、変化に対応し、経験から学び、批判的なスタンスで思考し行動することが求められている。そのために、社会的圧力から距離を取り、異なる視点を持ち、自立した判断を行い、自身の行動に責任を持つことができる程度の社会的成熟に達することが個人に求められるとも説明されている (OECD, 2005, pp. 8-9＝邦訳、207-208 頁)。これこそが、DeSeCo が選択した能力の要であり、これなしに先の3つのカテゴリーに整理されたキー・コンピテンシーの形成がなされても、実社会ではうまく機能しないのである。

例えば、PISA の科学的リテラシー (scientific literacy)

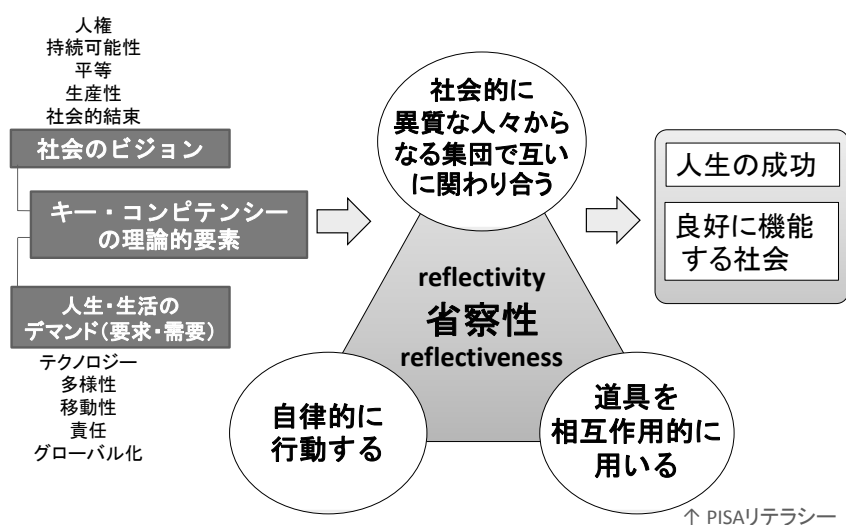


図 DeSeCoキー・コンピテンシーの全体枠組み  
(Gilomen, 2003, p.184, Figure 1)

は、キー・コンピテンシーのカテゴリー1-B「知識や情報を相互作用的に用いる」能力に位置付けられているが、そこで求められているのは、問題解決のために既存の知識や情報を活用することだけではない。それよりもむしろ「情報自体の本質—その技術的基盤や社会的・文化的・イデオロギー的文脈・影響—についての批判的省察」がこのキー・コンピテンシーに必要とされている(OECD, 2005, p. 11=邦訳、2006、211頁)。

省察性として挙げられているものは、「批判的省察(critical reflection)」とも呼べる営みにも関わるもので、自分が置かれている状況を客観視し、他の可能性を探り、自分が行った判断の根拠や基準を吟味し、自分が取り組んでいることの意味を問い直すことを求めるものでもある。

### (3) 教員養成スタンダードの背後にある能力観・評価観

ここから、DeSeCoのコンピテンス概念を手がかりに、福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダードの背後にある能力観・評価観について検討を行いたい。以下、教員養成スタンダードの理念において「新しい評価へ」という見出しで説明されているものを再び引用しながら、その特質を明らかにしていきたい。

教員養成スタンダードでの評価に関わる理念は、次のような書き出しで始まっている。

福井大学教育地域科学部の教員養成カリキュラムにおいて育まれている能力は、従来の標準化されたペーパーテストに見られるような、個別的な知識や技能の有無をチェックするという方法では評価することができません。そもそも、専門職としての教師の能力は、そのような方法で評価すべきではありません。

この背後には、まず「真正の評価(authentic assessment)」論がある。それは、標準化されたペーパーテストのみに頼る体制を批判する中で模索されたもので、現実世界で直面するような課題に取り組ませる中で評価を行うことを志向する立場である。具体的には、ある特定の文脈での人のパフォーマンス全体を直接的に評価する「パフォーマンス評価(performance assessment)」や、学習過程で生み出される作品や記録を系統的に蓄積したポートフォリオを用いて評価を行う「ポートフォリオ評価(portfolio assessment)」が行われる。本学独自の典型事例としては「学習個人誌」と呼ばれる学習自叙伝(learning autobiography)を軸にし

た評価活動が挙げられる。

この背後には、能力を、個人が所有する、文脈独立的な実体として捉えるアプローチは採らないという立場も埋め込まれている。そのため、能力やその構成要素となる知識・技能・態度をリストアップし、それを文脈や状況から切り離してチェックするという形の評価は行わないこととしている。裏を返せば、福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダードにおいては、能力を、関係の中で働く、文脈依存的な機能面から捉えるアプローチが採られているということである。そのことは、次のような形で明言されている。

私たちは人間の能力を、複数の知識や技能や態度が組み合わされて状況に応じて発揮されるもの、新しい状況の中で何度も使い直されることによって全体的に習熟されていくもの、そして個人に宿るだけでなく集団の人間関係の中で発揮されるものと捉えています。そして、このような能力は、一人では解決できないような難しい課題を協働で探究するような学習の中で育まれるものであると考えています。

こうして、DeSeCoが採用したホリスティック・モデルと同様の能力概念が福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダードに埋め込まれていることが謳われているのである。

この能力観に立ったときの評価の在り方については、次のように説かれている。

したがって、教師に必要となる能力の評価は、第一に、探究を支援する機能を持っている必要があります。一人では解決できないような課題に向かっていく協働的な探究は、試行錯誤し、時には失敗しながら進んでいくものです。しかし、試行錯誤だけでは探究は進んでいきません。大切なことは、要所で自身の学習の過程を振り返り、学び直し、まとめ直し、そしてその意味を問い直すことを通して、次の新たな探究をデザインすることです。評価は探究や学習を促進するための道具であるのはもちろん、評価自体も探究や学習の重要な柱なのです。

ここで確認できるのは、評価に向けた取り組み自体も学習として位置付けるというアプローチであり、裏を返せば、学習活動としても実施するに値する評価の形を追求しようとする立場の表れである。それは、総括的評価や評定のみを前提とした「学習の評価(assessment of learning)」から、診断的評価や形成的評価を強調した「学習のための評価(assessment for learning)」へ、さらに省察や自己評価やメタ認知を強

調した「学習としての評価（assessment as learning）」へと、評価研究の焦点を移行・拡張させることを謳ったものでもある。

この点は、また、「実践してきたことの意味を繰り返し問い直す省察的探究のスパイラルをコア・カリキュラムに位置付ける」というカリキュラム構造とも連動している。ここで「省察的探究（reflective inquiry）」として学生の学習に求められるのは、「自分たちが取り組んできたことを振り返って、その意味を問い直す際に、自分の思考の習慣を問い、実践での認識の仕方を問い、そして自分が置かれている状況を問うこと」である（遠藤、2012b、7 頁）。それは、省察的思惟の視点から探究の理論を提起したデューイの思考論を中心に、ドナルド・ショーン（Donald A. Schön）による専門職実践の認識論と、パウロ・フレイレ（Paulo Freire）の「意識化（conscientization）」概念を源流とする批判的省察（critical reflection）のアイデア（例えば Mezirow, 1991）を援用したもので、専門職教育の一つの基軸になりつつあるものである（Lyons, 2010）。こうして、自分が置かれている状況を客観視し、他の可能性を探り、自分が行った判断の根拠や基準を吟味し、自分が取り組んでいることの意味を問い直すという、DeSeCo の「省察性」にも通底する考え方が、学習評価の在り方にまで貫かれているのである。

評価の在り方については、続けて次のような説明もなされている。

このような評価は、第二に、能力が育まれた状況を豊かに表現するものである必要があります。どのような目標を目指した学習なのか。また、どのような状況において、どのような課題に向かい、どのように解決したのか。さらに、どのような環境や集団の中で学習を進めてきたのか。これらの情報が豊かに残された記録は、厳密な体制のもとで行われたテストよりもはるかに能力の育ちを読み手に伝えてくれます。また、能力が育まれた状況そのものを吟味することにもなります。つまり評価は、目標と学習そのものを問い直す道具でもあるのです。私たちは、先に述べた学習個人誌が、まさにこれら評価の二つの機能を担うものであると考えています。

ここにも、DeSeCo のコンピテンス概念（ホリスティック・モデル）が埋め込まれている。実際の評価にあたっては、ある行為がどのような状況から引き起こされたのかを把握した上で、その背後でどのような能力が発揮され、そこにどのような知識や技能や態度が

機能していたのかを推測するという形でしか、能力を評価することはできないということが自覚されている。前述の通り、そこで鍵となるのは、行為が引き起こされた状況や文脈をどのように記述するかという点である。それは、目の前の事実のみならず、その事実が生み出された状況を、学びの脈絡としてどう把握するかということでもある。

この点で手がかりとされているのが、例えば日本で戦前から続く、実践記録を媒介にした教育実践研究である。長期にわたって巻き起こる事実をつなぎ合わせて紡がれた実践のストーリーは、学びの脈絡を明らかにしたものに他ならず、それを協働で吟味し、実践の意味を問い直していくプロセスは、「学びの履歴」「学習経験の総体」としてのカリキュラムを評価することにもつながる。

学生が経験したカリキュラムの評価にあたっては、あらかじめ設定されていた目標に基づいて評価するだけではなく、目標にとらわれない評価（ゴール・フリー評価）として実際に起こった出来事に真摯に向き合い、設定されていた目標や学習の在り方自体も問い直すことが、学生にも担当教員にも求められている。

このような営みの中で、自分が置かれている状況を客観視し、他の可能性を探り、自分が行った判断の根拠や基準を吟味し、自分が取り組んでいることの意味を問い直す批判的省察も行われる。それは省察性として DeSeCo のキー・コンピテンシーの中核に位置付けているものにほかならない。これなしに、教員養成スタンダードで示されている能力の形成は望めない。そこで、「通常の授業においても、1 年時から 4 年生までが異コース異学年のチームを形成し、協働探究を重ね、そこで取り組んだことの意味を多様なメンバーで繰り返し問い直す」ということも繰り返し強調されるのである。

## 6. カリキュラム概念の拡張

### (1) 養成と採用と研修をつなぐ方法原理

いくら高尚な教員養成のヴィジョンや理念を掲げて、それが教員採用や採用後の研修に結び付かなければ、絵に描いた餅で、いつか破綻する。そこで、教員の養成と採用と研修をつなぐ方法原理にも目を向ける必要がある。

本学部の教員養成カリキュラム改革は、教職大学院

での取り組みとも連動している。また、福井県ではすでに福井大学教職大学院と連携した教員研修が進みつつある（福井県教育庁学校教育政策課、2013；川上、2013）。こうして、教職大学院を媒介に、本学部における教員養成と福井県の教員研修が確実に連動しつつある。たとえば2012年度の初任者・5年目・10年目教員対象の悉皆研修では、年度末に担当教科・所属校種・採用年度の異なる教員4・5人がチームを組んで、各自が取り組んできたことを実践記録にまとめて報告し合う「クロスセッション」が行われている。それは、本学部の「教職実践演習」で行われている「教職学習個人誌報告会」と同じ構造である。こうして、本学部の教員養成カリキュラムで取り組んできたことが、そのまま採用後の研修で活かせる形が整いつつある。

また、本学部4年生が作成した教職学習個人誌は、教職実践演習実施報告書等を通して、採用を担っている教育委員会とも共有可能である。これにより、その年に採用された本学部出身者が本学部の教員養成カリキュラムで何を学んできたのかが具体的に分かるため、採用後の研修内容の調整に活かすことができるとともに、採用の在り方を問い直すための資料にもなり得る。福井県でも教員採用の方法が大きく変わりつつある中で、求めている教員と養成・採用している教員の間の「ずれ」についても、大学と教育委員会が連携して吟味していく必要がある。

## (2) 「実践コミュニティの変容過程」としてのカリキュラムへ

教職学習個人誌のような学習自叙伝を通して、学生も教員も研修担当者も「学習経験の総体」「学びの経験の履歴」としてのカリキュラム<sup>2</sup>を具体的に把握することが可能になりつつある。それは今、カリキュラム評価のための最も重要なエビデンス（証拠資料）に位置付きつつあり、数値目標に基づいた評価の代替となる「真正の評価（authentic assessment）」をくぐらせたアカウントビリティ・システム<sup>3</sup>の実現にも寄与しつつある。

教職課程担当教員としては、異コース異学年での学習個人誌の検討により、その学習コミュニティの中で個人の実践的認識がどのように問い直され、その経験が後の世代にどう継承されるか、そして、この実践構造により教員養成・教師教育をめぐる実践コミュニティがどのように変容していくのかを把握できるようにしないと、妥当性の高いカリキュラム改革は望めない。

それは、学習の専門職としての教師の職能発達を、地域の実践コミュニティにおける社会文化的活動への参加の仕方の変容過程として位置付け直した上で<sup>4</sup>、地域の教師教育に関わる新しい文化を醸成していく試みでもある。

そこで今後、カリキュラムを「実践コミュニティの変容過程」としても再定義し、学習自叙伝や実践記録をカリキュラム評価の中核エビデンスに位置付けることで、より妥当性の高いカリキュラム改革を図る仕掛けを構想することも重要な課題となる。

## 7. 省察の深さとその評価をめぐる

前節では、教員養成カリキュラムの社会文化的側面に目を向けてきたが、その一方で、個人の認識の変容をどう捉えるかという点も依然重要である。省察的探究のスパイラルを中軸に位置付けた本学部の教員養成カリキュラムの場合、次のような感覚を覚える学生ないしは大人をどのように支えていけばよいのかということも課題となる。

反省はできるが、省察ができない。振り返りはできるが、省察ができない。内省はできるが、省察ができない。

前述の通り、これは、兵庫教育大学 教職実践演習に関する研究会（2014年3月3日）で話題提供を行う中で筆者（遠藤）が述べたものである。このとき念頭にあったのは、ユルゲン・ハーバーマス（Jürgen Habermas）の『コミュニケーション的行為の理論』（Habermas, 1981）などを手がかりに「妥当性の検討」という面からデューイの「省察」概念を整理したメジローの「変容的学習（transformative learning）」の理論である（Mezirow, 1991）。

メジローは、デューイが「批判的探究（critical inquiry）」と名付けた「問題を認識し形式化し、証拠に基づいて理由づけをおこない、仮説を立て、それを検討し、研究からのフィードバックに基づいて仮説を再形成するプロセス」に注目し、次のような解説を行っている。

デューイが定義した省察は、探究の成果を結論として定式化することをめざしているが、その結論を支える証拠（「土台となる」主張や「確証された」主張）の再検討も、省察のなかに含まれる。この再検討プロセスは結果として、主張の根拠となる想定形成へとつながる。（Mezirow, 1991＝邦訳、2012、142頁）

このような見方ができるデューイの「省察」概念であるが、デューイ自身の論述では区分が不明確であった。そこで、メジローは「省察」概念を、①内容の省察、②プロセスの省察、③問題の想定省察、の3つに区分けし、その意味を次のような例で説明している。

たとえば、ジョーが自分の年齢について本当のことを語っているのかどうかを確かめるという問題があるでしょう。〈内容の省察〉では、ジョーの毛髪の色、顔のしわ、あるいは学校を卒業した年といったように、肉体的な特徴に注意を払うことでよいだろう。〈プロセスの省察〉では、お互いに関連する特徴を見出す努力を十分にしているかどうかの評価を通して、将来同じように問題を解決できるよう、私たち自身の態度を改善することをめざすだろう。〈問題の想定省察〉では、その問い自体の利点や、問いが機能的に関連しているのかについて質問をするようになるかもしれない。たとえばなぜ、私たちはジョーの年齢を気にかけ、また気にかけるべきなのかといった質問である。もしジョーが身体的に健康であり、活動的で生産的であれば、彼の年齢は私たちには意味を持たないと結論づけられるだろう。（Mezirow, 1991＝邦訳、2012、146-147 頁）

メジローはまた、ショーンの「行為の中の省察（reflection-in-action）」との関係で次のような解説も行っている。

私たちはたとえば、次のように自問自答することがある。「このことを認識したとき、自分はどんな特徴に気づいたのだろう〔プロセスの省察〕。このような判断をするときの基準は何だったのだろう〔想定省察〕。この技能を実現するとき、どんな手続きを用いるのだろう〔プロセスの省察〕。解こうとする問題に、自分はどんな枠組みを与えているのだろう〔想定省察〕」と。行為の中の知の生成をめぐる省察はたいいてい、行為の中の知の生成を構成する素材をめぐる省察へとまっすぐにつながっていく（Schön, 1983, p. 50＝邦訳、2007、50-51 頁。なお、〔 〕は、著者（メジロー）による解説である）。（Mezirow, 1991＝邦訳、2012、156-157 頁）

ここでメジローが成人学習の取り組みとして最も重視する批判的省察は、問題の想定省察に位置付けている。また、内省（introspection）との関係では、次のような説明を行っている。

〈内省（introspection）〉とは、私たち自身や私たちの思考や感情について考えることを意味する。自分自身について気分が良いと感じ、経験を楽しんでいる

と気づいている状態がその一例である。内省は、学習以前の妥当性を検討しないので、非省察的である。

（Mezirow, 1991＝邦訳、2012、149 頁）

さらに、これらの間にある相違点を明らかにするために、次のような例も示されている。

たとえば、ジョンという知人に対する否定的な感情に気がつくというのは〈内省（introspection）〉であり、内省は感情、知覚、思考、行動に気づくことである。これに対して「ジョンは悪いやつだ」と決めるのは〈思慮深い行為（thoughtful action）〉であり、証拠や、前学習（学習以前）をもとに判断を下している。思慮深い行為には、〈内容の省察〉（私たちが〈何〉を認識し、考え、感じ、それに基づいて行動するのかの省察）が含まれる。〈プロセスの省察〉とは、私たちが〈どのようにして〉認識や思考、感情、行為といった役割を演じるのかを検討することであり、その行為をどのくらいの効果を持つてするのかを評価することである。たとえば、「ジョンは悪いやつだ」という結論に達するために用いた証拠である事象について、誤解はなかったかどうかと自分に問いただすことがあるだろう。〈想定省察〉という行為を通して、〈良い〉とか〈悪い〉とかがジョンを理解し判断するのに適切な概念だったかについて問い直しを迫るようになる。想定省察には、〈なぜ〉そのように認識し、考え、感じ、行動をとったのかについて気づくことが含まれる。あるいは、ジョンを判断するプロセスのなかの軽率な判断や概念的な不十分さ、あやまちの習慣に意識を向けるようになることである。（Mezirow, 1991＝邦訳、2012、150 頁）

このような整理を踏まえると、今後、次のような点も重要な課題となる。すなわち、省察的探究や批判的省察を追求していると言いながら、自分の良くなかった点を改めようとするだけの「反省」や、過ぎ去った事柄を思い出すだけの「振り返り」や、自分の意識や感情に気づくだけの「内省」にとどまっていないか。「内容の省察」や「プロセスの省察」に加えて「問題の想定省察」にまでつながる取り組みがなされていることが実践記録等にどう表現されているか。このような視点から、省察の深さをどう評価していくか。

この点、まだ明確な評価基準としては表現されていないものの、学生による協働的な省察的探究の証となる学習個人誌や個人最終報告書といったレポートを検討する際、素朴ながら次のような質の違いに注目することはあった。

① これまで取り組んできたことを羅列しているだ

け。

- ② その時々で何を考えてそのような取り組みや判断を行ったのが記述されている。
- ③ なぜそのように考えるようになったのかまで考察が及んでいる。

ただし、これらの違いは単純に区分けできるものではない。同じ学生のレポートであっても、取り上げる事例によって違いがある上に、「できている／できていない」と二分することができないグラデーションがある。それで成績評定やレポート採点の基準としては明示できていなかったわけであるが、省察の深さや質の違いを考える上では重要な論点となる。前述の「内容の省察」「プロセスの省察」「問題の想定省察」といった区分けも考慮しながら、新たな整理が求められる。

なお、この点に関わっては、批判的省察の起源に関する次のような説明も注目に値する。

批判的省察の起源は、ブルナーが進めてきた、ピアジェ派の「脱中心化」概念に関する研究に求めることができる。ピアジェ派の理論における脱中心化とは、自己中心的な認識ポジションがより〈客観的〉なものにとって代わり、概念的スキーマと実証的・経験的な経験とのあいだにある分離を調和させることができるようになることである。(Mezirow, 1991＝邦訳、2012、209頁)

このとき、自己中心性は、一般的な発達の一段階となるわけではなく、その個人が所属するコミュニティの文化的な条件や価値にはっきりと関連したものとして現れてくるということが、ブルナーによって指摘されている (Bruner, 1971＝邦訳、59頁)。そこで、個人の認識の変容ないしは省察の深さを検討するにあたっては、その個人が関係する実践コミュニティに、自己中心性との関係でどのような文化的条件・価値が埋め込まれているのか、また、脱中心化との関係でどのような社会文化的な活動が営まれているのかという面にも目を向ける必要がある。

## 8. 熟議的コミュニケーションとしての評価へ

前述の「学習としての評価」に関する最新の研究 (Dann, 2014) においても、改めて活動の社会文化的側面から評価と学習の関係を編み直すことが展望されている。ここで、例えば社会的構成主義 (social constructivism) の視点から「発達の最近接領域 (ZPD:

Zone of Proximal Development)」(ヴィゴツキー、2001) への注目が改めて確認されるわけだが、それを文化歴史的活動理論 (CHAT: Cultural Historical Action Theory) <sup>5</sup> の視点から敷衍し、発達の最近接領域の中に見出される学習可能性を、教師ではなく生徒が統制する方策が展望されている。そして、その取り組みを進展させるために、ハーバーマスのコミュニケーション的行為の理論を進展させた「熟議的コミュニケーション (deliberative communication)」の側面が学校に求められるという (p. 163)。それは次のような特質を有するものである。

- (a) 互いに異なる見方を突き合わせ、その異なる見方についての議論を明確にして示すための時間と空間がある。
  - ／(b) 他者への寛容さと敬意があり、参加者は他者の議論を傾聴することを学ぶ。
  - ／(c) 集団的な意志形成の要素、すなわち、意見の一致 (コンセンサス) ないしは少なくとも一時的な同意に達する、あるいは差異に注意を向ける努力がある。
  - ／(d) 権威や伝統的な見方も問題として取り上げられることがあり、自分自身の伝統に挑戦する機会がある。
  - ／(e) 生徒が教師の統制なしにコミュニケーションし熟議を行う、すなわち、問題を解決したり異なる視点からその問題を浮き彫りにしたりするために生徒間で討議を行う余地がある。
- (Englund, 2006, p. 512)

メジローの変容的学習の理論を踏まえると、この特質は、批判的省察の感覚を学校教育の中で培っていくのにも必要不可欠な条件となる。本稿で詳しい理論的な検討はできないが、このような視点から、これまでの学校での学習の在り方を改めて問い直すことも必要である。

この点、本学部の教員養成カリキュラムでは、例えば前期の前半 (4～5月) に異コース異学年のチームで公教育の課題について協働探究を行うサイクルが2008年度入学生から毎年繰り返されている。チーム内のメンバー一人ひとりが別々の資料<sup>6</sup>と経験を手がかりにしながら互いの意見を突き合わせ、そこからチームで共通のテーマを立て、チームとしてどのような考察を行うかを議論し、それをチームレポートにまとめて他チームの学生に報告することが、学校教育課程全コースの学生の必修課題となっている。この中で、公教育の課題について全く考えたこともなかった新入生の報告にも上級生がじっくり耳を傾け、ファシリテーター役を務める3年生のコーディネートによって、チームとしての意見の一致が図られる。この中で、これ



まで受けてきた学校教育の中で前提とされてきたものが問い直されると同時に、大学の伝統の中で上級生の間で因習化しつつあるものが、新入生からの素朴な質問によって問い直されることが起こっている。これが、少なくともチーム内では、授業担当教員による統制ではなく、学生間の傾聴と討議によって成り立っている。この中で各個人に熟慮が促され、それが批判的省察の第一歩となっている。このような営みが、本学部のコア・カリキュラムの至るところで見られる。

ただし、授業中に繰り広げられる学生間の省察的なコミュニケーションが、本当にメンバー全員の熟慮と合理的討議によって成り立つものとなっているのかという点については別に吟味が必要である。そして、ここに授業担当教員の重要な役割がある。

現段階では、授業前に出される個人レポートから学生個人のチーム討議前の熟慮の程度を把握し、授業後の改訂レポートに付される「自身の報告について、誰からどのようなコメントが得られ、それを手がかりに何を考え、本レポートをどう改訂したか、また、他のメンバーの報告で特に考えさせられたことは何か、さらに、授業中どのような議論を行って現在のような考察に至ったのか」を示した付記から、学生も教員も討議の成果を具体的に検討できる態勢が、レポート提出様式によって整備されている。しかし、まだ実践上の課題は多い。この点を大学における教員養成カリキュラムの中でより確実なものにし、そしてそれを持続可能なものとするために、本学部の教員養成カリキュラムではどのような調整・修正が必要となるのか。そもそも、このような取り組み方自体に問題はないのか。それは、省察の深さとその評価をめぐる実践上の課題となる一方で、「熟議的コミュニケーションとしての評価」という新たな視点での展望にもつながる。

## 8. 新たな〈新しい能力〉をどう受け止めるか

キー・コンピテンシーや社会人基礎力といった〈新しい能力〉の育成・評価に向けた動きは、2010年以降注目されるようになった「21世紀型スキルの評価と教授（ATC21S: Assessment and Teaching of 21st-Century Skills）」プロジェクト（以下、「ATC21S」と略記）の進展とその白書の日本語版（Griffin, McGaw, & Care, 2012＝邦訳、2014）の刊行により、さらに加速する可能性がある。

このプロジェクトの中では、「21世紀型スキルとは

何か」ということに明確に答える定義は示されていない。その代わりに、次のような4つのカテゴリーと10のスキルが挙げられている。

### 思考の方法

1. 創造性とイノベーション
2. 批判的思考、問題解決、意思決定
3. 学び方の学習、メタ認知

### 働く方法

4. コミュニケーション
5. コラボレーション（チームワーク）

### 働くためのツール

6. 情報リテラシー
7. ICTリテラシー

### 世界の中で生きる

8. 地域とグローバルのよい市民であること（シチズンシップ）
9. 人生とキャリア発達
10. 個人の責任と社会的責任（異文化理解と異文化適応能力）

さらに、これら10のスキルそれぞれに、どのような知識（knowledge）、技能（skill）、態度（attitude）・価値（value）・倫理（ethics）が対応しているかが示されている。この枠組みについては、それぞれの頭文字を取って「KSAVEモデル」と呼ばれている（Binkley et al., 2012＝邦訳、2014）。

学習評価に関わっては、知識構築（knowledge building）のための新たな評価の在り方として、「学習が同時に伴う（concurrent）状況に埋め込まれた（embedded）変容的な（transformative）評価」という点が何度も強調されている。

学習が同時に伴う評価（concurrent assessment）とは、評価が即時に学習のために使用できることを意味する。これには、より直接的な手続きについてのみならず、高次のプロセスの情報をフィードバックする、効果的なデザインが必要である。変容的評価（transformative assessment）とは、評価が単に過去のパフォーマンスを説明し、直後にとるべきステップを指し示すものではなく、学校の内外で個人やチームがより幅広い問題に取り組み、チームの他メンバーや他チームとの活動とをどう関連させていけばいいか、その方向性を示すことを意味している。（Scardamalia, Bransford, Kozma, & Quellmalz, 2012＝邦訳、2014、130頁を改訳）

これらは、ICT の利用の仕方といった具体的な取り組み方に違いはあるものの、大きなコンセプトとしては、これまで筆者が「協働的な省察的探究としての評価 (assessment as collaborative and reflective inquiry)」といった表現で意味付けてきたもの(例えば遠藤、2012a)と共通するところが多い。ただし、このような新たな能力や評価や学習の在り方を、これからどのように受け止めていけばいいのかという点については慎重な吟味を要する。DeSeCo のコンピテンス概念と同様、新しい能力が古い枠組みで評価される危険を回避するために、どのような取り組み方が求められるのか。また、PISA 受容によって引き起こされた帰結を思うと、このような新しい能力が次々と求められる社会文化的状況を歴史的にどう見たらいいのか。このような点についても、実践を続ける中で改めて批判的な問い直しを続けたい。

#### 付記

本稿第2～6節は、遠藤 (2013b) と遠藤 (2013c) を統合し再構成した遠藤 (2014b) を加筆・修正したものである。本研究は科研費 (23730738) の助成を受けたものである。

#### 註

- 1) これは福井大学教職大学院の長期実践研究報告と同様の発想で取り組まれ始めたものであるが、「自叙伝」という視点での意味付けについては全米教育アカデミー教師教育委員会 (National Academy of Education Committee on Teacher Education) による提言 (Darling-Hammond et al., 2006) も手がかりにしている。
- 2) この点については、たとえば佐藤 (1996, 105-109頁) を参照のこと。
- 3) それは「真正のアカウンタビリティ (authentic accountability)」という言葉でも説明されるものだが、この点に関わる実践研究の展開については、遠藤 (2010) も参照のこと。
- 4) 人の発達をコミュニティにおける社会文化的活動への参加の仕方の変容過程として把握する視点については、Rogoff (2003) を参照のこと。
- 5) 山住勝広 (2004) によると、「活動理論 (activity theory) あるいは文化歴史的活動理論 (cultural-historical activity: CHAT) は、人々の協働によって創造される多様な社会的実践活動を対象に、その分析とデザイン、そして変革を統合した研究を展開する領域横断的なパラダイムである。それは、人間行動、すなわち人間の創造活動や社会実践、その発達・成長の社会的・文化的・

歴史的次元を複合的に理解していくための理論的枠組みを提起する。同時に、既存の制度化され確立された実践活動を新たにデザインし、変革し、新しい実践活動を創造していくための参加介入的研究を実行しようとする」(69頁)。

- 6) 例えば2013年度の1年生は、入学直後の4～5月のサイクルにおいて、次の文献の中から1冊選択・検討してレポートを提出している。①福澤諭吉『学問のすゝめ』(1872-1876年、1880年) (福澤諭吉『学問のすゝめ』岩波文庫、1978年；福澤諭吉著、小室正紀・西川俊作編『学問のすゝめ』慶應義塾大学出版会、2009年；福沢諭吉著、檜谷昭彦訳『現代語訳 学問のすゝめ』三笠書房、2010年)、②カント『啓蒙とは何か』(1784 年) (カント著、篠田英雄訳『啓蒙とは何か 他4編』岩波文庫、1974年；カント著、中山元訳『永遠平和のために／啓蒙とは何か 他3編』光文社古典新訳文庫、2006年) ③佐々木毅『学ぶとはどういうことか』(講談社、2012年)、④ジョン・デューイ『子どもとカリキュラム』(1902年) (ジョン・デューイ著、市村尚久訳『学校と社会／子どもとカリキュラム』講談社学術文庫、1998年)、⑤マイケル・サンデル著、鬼澤忍訳『公共哲学—政治における道徳を考える—』(ちくま学芸文庫、2011年)。

#### 文献

- 秋田喜代美 (2000) 『子どもをはぐくむ授業づくり：知の創造へ』 岩波書店。
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, & M., Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer. [M.ピンクレイ・O.アースタッド・J.ハーマン・S.ライゼン・M.リプリー・M.ミラーリッチ・M.ランブル著、山口悦司・林一雅・池尻良平訳 (2014) 「21世紀型スキルを定義する」P.グリフィン・B.マクゴー・E.ケア編、三宅なほみ監訳、益川弘如・望月俊男編訳『21世紀型スキル：学びと評価の新たなかたち』北大路書房]
- Bruner, J. (1971). *The relevance of education*. New York, NY: Norton. [J.ブルーナー著、平光昭久訳 (1972) 『教育の適切性』明治図書]
- 中央教育審議会 (2006) 「教職実践演習 (仮称) について」『今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申)』別添1。
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: Blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21 (2), 149-166.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., with Grossman, P., Rust, F., Shulman, L. (2005). The design of teacher educa-

- tion program. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. [J. デューイ 著、松野安男 訳 (1975) 『民主主義と教育 (上・下)』岩波文庫]
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised edition). Boston, MA: D. C. Heath. [J. デュウイー 著、植田清次 訳 (1950) 『思考の方法：いかに我々は思考するか』春秋社]
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.) (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. Paris: OECD Publishing.
- Earl, L. M. (2007). Assessment as learning. In W. D. Howley (Ed.), *The keys to effective schools: Educational reform as continuous improvement* (2nd ed.) (pp. 85-98). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 遠藤貴広 (2010a) 「日本の場合：PISAの受け止め方に見る学校の能力観の多様性」松下佳代編『〈新しい能力〉は教育を変えるか：PISA・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房、第5章、181-202頁。
- 遠藤貴広 (2010b) 「協働探究を支える省察の構造：実践の背後にある能力観・評価観」福井大学教育地域科学部附属中学校研究会編『学び合う学校文化』エクシート、第Ⅲ部第1章、194-205頁。
- 遠藤貴広 (2012a) 「実践コミュニティの持続的発展を支える評価：協働的な省察的探究としての評価へ」日本社会教育学会編『社会教育における評価（日本の社会教育 第56集）』東洋館出版社、第1部第3章、46-57頁。
- 遠藤貴広 (2012b) 「教育地域科学部における教員養成カリキュラム改革の現状：教職実践演習の開設と教員養成スタンダードの策定」『福井大学高等教育推進センター年報』第2号、3-12頁。
- 遠藤貴広 (2012c) 「教師の同僚性」『指導と評価』第58巻12月号、22-24頁。
- 遠藤貴広 (2013a) 「実践者の省察的探究としての評価を支える実践研究の構造：福井大学教育地域科学部の取り組みを事例に」福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻（教職大学院）『教師教育研究』第6巻、279-298頁。
- 遠藤貴広 (2013b) 「学生の省察的探究を支える組織学習の構造：『教職実践演習』をどう利用したか」日本教育方法学会編『教師の専門的力量と教育実践の課題（教育方法42）』図書文化、第Ⅲ部3章、125-137頁。
- 遠藤貴広 (2013c) 「教員養成スタンダードの理念とその背後にある能力観・評価観：DeSeCoのコンピテンス概念を手がかりにして」『福井大学高等教育推進センター年報』第3号、10-25頁。
- 遠藤貴広 (2014a) 「グローバル社会で求められる能力と教育方法」広石英記編『教育方法論』一藝社、第12章、175-185頁。
- 遠藤貴広 (2014b) 「教職における専門性形成の基盤：教員養成カリキュラムの展望」福井大学教育地域科学部『学びの専門職をめざして—教職課程の意味を問い直す学生たち—（教職実践演習2013年度実施報告書）』福井大学教育地域科学部、5-30頁。
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (5), 503-520.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. [P. フレイレ 著、三砂ちづる 訳 (2011) 『被抑圧者の教育学（新訳）』亜紀書房]
- 福井県教育委員会 (2013) 『教員研修の在り方検討会報告書』
- 福井県教育庁学校教育政策課 (2013) 「学び続ける教員を支援する教員研修」『中等教育資料』平成25年5月号、16-21頁。
- 福井大学教育地域科学部 (2012) 『学びの専門職をめざして—教職課程の意味を問い直す学生たち—（教職実践演習2011年度実施報告書）』福井大学教育地域科学部。
- 福井大学教育地域科学部 (2013) 『学びの専門職をめざして—教職課程の意味を問い直す学生たち—（教職実践演習2012年度実施報告書）』福井大学教育地域科学部。
- 福井大学教育地域科学部 (2014) 『学びの専門職をめざして—教職課程の意味を問い直す学生たち—（教職実践演習2013年度実施報告書）』福井大学教育地域科学部。
- Gonczi, A. (2003). Teaching and learning of the key competencies. In D. S. Rychen, L. H. Salganik, & M. E. McLaughlin (Eds.), *Selected contributions to the 2nd DeSeCo symposium* (pp. 119-131). Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Gilomen, H. (2003). Concluding Remarks. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 247-251). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (Eds.) (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer. [P. グリフィン・B. マクゴー・E. ケア 編、三宅なほみ 監訳、益川弘如・望月俊男 編訳 (2014) 『21世紀型スキル：学びと評価の新たなカタチ』北大路書房]
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. [J. ハーバーマース 著、河上倫逸ほか 訳 (1985-1987) 『コミュニケーション的行為の理論 (上・中・下)』未来社]
- 八田幸恵・遠藤貴広 (2010) 「福井大学教育地域科学部『教員養成スタンダード』の策定に向けて」八田幸恵〔研究代表〕『教師に必要な能力の定義・選択とその記述・評価の方法に関する研究：福井大学「教員養成スタンダード」の策定に向けて』実践的な教師教育研究拠点の基盤形成 平成21年度福井大学教育地域科学部重点

- 研究 研究成果報告書、1-11頁。
- 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編『まなびを学ぶ（ワークショップと学び1）』東京大学出版会。
- 川上純朗（2013）「高度専門職にふさわしい生涯職能成長を実現する教員研修プログラム体系の開発：実践・省察型の研究・研修と学校拠点方式を用いた福井県教育研究所の取組」福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻（教職大学院）『教師教育研究』第6巻、39-78頁。
- 紅林伸幸（2007）「協働の同僚性としての《チーム》：学校臨床社会学から」日本教育学会『教育学研究』第74巻第2号、36-50頁。
- Lyons, N. (2010). Reflection and reflective inquiry: Critical issues, evolving conceptualizations, contemporary claims and future possibilities. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry* (pp. 3-22). London: Springer.
- 松下佳代（2007）「コンピテンス概念の大学カリキュラムへのインパクトとその問題点：Tuning Projectの批判的検討」『京都大学高等教育研究』第13号、101-119頁。
- 松下佳代編（2010）『〈新しい能力〉は教育を変えるか：学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房。
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. [J.メジロー著、金澤睦・三輪建二監訳（2012）『おとなの学びと変容：変容的学習とは何か』鳳書房]
- 森透（2013）「福井大学における教育実践研究と教師教育改革：1980年代以降の改革史と教職大学院の創設」日本教育学会『教育学研究』第80巻第4号、466-477頁。
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris: OECD. [「コンピテンシーの定義と選択 [概要]」D.S.ライチェン・L.H.サルガニク編、立田慶裕監訳（2006）『キー・コンピテンシー：国際標準の学力をめざして』明石書店、199-224頁]
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press. [B.ロゴフ著、當眞千賀子訳（2006）『文化的営みとしての発達：個人、世代、コミュニティ』新曜社。
- Rychen, D. S. (2009). Key competencies: Overall goals for competence development: An international and interdisciplinary perspective. In R. Maclean & D. Wilson (Eds.), *International handbook of education for the changing world of work: Bridging academic and vocational learning* (chap. XV.4, pp. 2571-2583). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.) (2001). *Defining and selecting key competencies: Theoretical and conceptual foundations*. Göttingen, Germany: Hogrefe and Huber.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (chap. 2, pp. 41-62). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber. [D.S.ライチェン・L.H.サルガニク著、野村和訳（2006）「コンピテンスのホリスティックモデル」D.S.ライチェン・L.H.サルガニク編、立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー：国際標準の学力をめざして』明石書店、第2章、61-83頁]
- Rychen, D. S., Salganik, L. H., & McLaughlin, M. E. (Eds.). (2003). *Contributions to the second DeSeCo symposium*. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- 佐久間亜紀（2010）「6年制教員養成の問題点：国による教師の再統制化」『現代思想』第38巻第5号、176-189頁。
- 佐久間亜紀（2012）「省察とは何をするのか：デュイに学ぶ教師教育の方法」日本教育学会特別課題研究委員会『現職教師教育カリキュラムの教育学的検討』研究報告書、第I部3章、21-30頁。
- 佐久間亜紀（2013）「教員養成改革の動向：『教職実践演習』の意義と課題」日本教育方法学会編『教師の専門的力量と教育実践の課題（教育方法42）』図書文化、第III部2章、111-124頁。
- 佐藤学（1996）『教育方法学』岩波書店。
- Scardamalia, M., Bransford, J., Kozma, R., & Quellmalz, E. (2012). New assessments and environments for knowledge building. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 231-300). Springer. [M.スカードマリア・J.ブランドスフォード・B.コズマ・E.クエルマルツ著、河崎美保・齊藤萌木・大浦弘樹・館野泰一訳（2014）「知識構築のための新たな評価と学習環境」P.グリフィン・B.マクゴー・E.ケア編、三宅なほみ監訳、益川弘如・望月俊男編訳『21世紀型スキル：学びと評価の新たなかたち』北大路書房]
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. [D.ショーン著、柳沢昌一・三輪建二監訳（2007）『省察的实践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房]
- 田中耕治（2008）『教育評価』岩波書店。
- ヴィゴツキー著、柴田義松訳（2001）『思考と言語（新訳版）』新読書社。
- 山住勝広（2004）『活動理論と教育実践の創造：拡張的学習へ』関西大学出版部。
- 柳沢昌一（2011）「実践と省察の組織化としての教育実践研究」日本教育学会『教育学研究』第78巻第4号、423-437頁。
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

資料 1 平成 24 年度 福井大学 教育地域科学部 教員養成スタンダード 共通

【A】本学部の教員が共有すべき使命

- |   |
|---|
| 1. 公教育の担い手としての自覚を持った教師を育てる。                       |
| 2. 子どもが社会の一員として主体的に生きていけるよう、子どもの学習・発達を支援する教師を育てる。 |
| 3. 多様な人々と協働し、社会と教育の受け手に対する応答責任を果たす教師を育てる。         |
| 4. 生涯にわたって省察的に学び続ける教師を育てる。                        |
| 5. 学識に支えられた指導力を発揮する教師を育てる。                        |

↓ ↑

【B】本学部の学生が目指すべき目標

- |  |
|--|
| 1. 学習の専門職として生涯にわたって学び続ける土台を築く。   |
| 2. 実践コミュニティの一員として、他者と協働し、他者の実践事例や自身の実践から学ぶ。  |
| 3. 活動的で協働的な学習を子どもたちが行うことができるよう、適切な学習環境・生活環境をつくりだす。                                     |
| 4. 教科の特性に応じた問題解決的な学習を子どもたちが行うことができるよう、教科固有の様々な方略を理解し用いる。                               |
| 5. 担当する教科における重要な概念と探究の方法を子どもたちが学習していくプロセスを理解しており、子どもたちがそれらを学ぶことで知的・社会的・個性的に発達するよう支援する。 |
| 6. 担当する教科における重要な概念と探究の方法を理解しており、子どもたちがそれらを意味あるものとして学ぶことができるような経験ををつくりだす。               |
| 7. 教育目的・教育内容・子ども・地域社会に関する知識に基づいて、教科と教科外活動における長期に渡る探究的な学習を支える指導と評価の計画を立てる。              |
| 8. 子どもたちが民主的に集団活動を運営する実践的能力を発達させるよう、様々な文化的活動や集団活動をつくりだす。                               |
| 9. 子どもたちが生き方を模索するプロセスを理解しており、平和で民主的な社会のあり方と人間らしい生き方について理解を深め、個性的に発達するよう支援する。           |

↓ ↑

【C】上記の目標を実現するために学生に保障すべき学習経験

- |  |
|--|
| 1. 子どもたちの成長と発達を促す実践に参加する。  |
| 2. 実践と省察を繰り返す専門職的な学習のプロセスを経験する。  |
| 3. 教科が成立する根拠や意義、歴史的背景について理解を深め、教科の目的・目標・内容について考えさせる。                     |
| 4. 教育内容と方法、および人間の学習・発達や教育の理念・歴史・制度に関する理解を統合的に発達させるために、総合的事例に基づいた事例研究を行う。 |
| 5. カリキュラム・単元・授業・学級集団の運営方法に関して実践的に理解を深めるために、カリキュラム・単元・授業・教材・活動の開発と提案を行う。  |
| 6. 学識を形成し発達の足跡を残していくために、学習個人誌を作成する。                                      |
| 7. 後の世代を育てることを通して発達し、また自身の発達を後の世代に伝えるために、世代継承サイクルを組み込んだ学習コミュニティを実現する。    |
| 8. 民主的な集団活動の運営が求められる協働的实践を行う。  |
| 9. 子どもの個別的なニーズを把握し受容的に関わる実践を行う。  |

↓ ↑

【D】証拠となる学習成果物

方向性	内容
1. 自身の実践・学習を組織化する。	1. 過去の自身の学習個人誌
2. 物語（ナラティブ・ストーリー）として構成する。	2. 教育実習の記録、各教科および道徳の指導案・教材・子どもの作品
3. 時間軸を意識し、過去・現在・未来の時間の流れに自己を位置付ける。	3. 介護等体験の記録
4. 専門職的实践のビジョンを意識する。	4. 探求ネットワークの報告書
	5. ライフパートナーの報告書
	6. 学生からの評価、コメントに関するもの
	7. 教職員からの評価、コメントに関するもの
	8. 文献・論文リスト

↓ ↑

【E】学習成果物の評価規準

1. 追究の継続性	専門職としての目標の達成のために、実践研究に十分に継続して従事してきている。
2. 追究の協働性	他者の追究を跡付け、理解し、援助してきている。
3. 追究するテーマの質	重要なテーマを追究し、深い分析を行い、学術的根拠に基づいた説得的な議論を展開できている。
4. 視野の広がり	広い視野のもとに自身の追究のテーマを位置付けている。
5. 追究の遂行性	実践と省察をデザインし、実行し、報告している。
6. 追究の重層性	1 年時から積み重ねてきた報告群が証拠として含まれ、それらに随時言及しながら、自身の学習をストーリーとして描いている。
7. 専門職的实践のビジョン	自身の生涯に渡るライフコースを展望し、個性的な発達を遂げようとしていることがわかる内容になっている。

教育実践研究A & 教職実践演習 2013年度実施日程（異コース異学年型クラスター方式）				
1年次		2年次	3年次	4年次
月日	教育実践研究A-I （教職入門を含む）	教育実践研究A-II （介護等体験を含む） （前半） 学年別オリエンテーション【教職】 （後半） クラスター別オリエンテーション【教職】	教育実践研究A-III （教育実習事前・事後学習）	教職実践演習
4/12				
4/26	レポートの書き方を探る【教職】	介護等体験説明会【実施委員会】 附属学校での授業参観①【実施委員会＋教科教育】		教科別オリエンテーション【教科専門】
5/2	実習校研究紀要の検討と授業参観①の振り返り【教職・教科教育】			教科専門学習個人誌づくり①【教科専門】
5/10	公教育の課題に関わる文献の検討と前期チーム報告書編集打ち合わせ【教職】			教科専門学習個人誌づくり②【教科専門】
5/17		★教科専門学習個人誌報告会【教科専門＋教職】		教科専門学習個人誌草稿検討【教科専門】
5/24		前期チーム報告書の検討【教職】		
6/7		附属中学校教育研究会【実施委員会】		副実実習準備
6/14	附属中学校における教育実践研究の検討【教職】	模擬授業の準備【教科教育】		小学校副実教育実習（協力校） （6/3-14）【実施委員会】
6/21		模擬授業①【教科教育】		
6/28		模擬授業②【教科教育】		中学校副実教育実習（協力校） （6/17-28）【実施委員会】
7/5	e-ポートフォリオ説明会【e-ポート】	介護等体験オリエンテーション【実施委員会】	附属学校での授業参観②【実施委員会＋教科教育】	(教員採用試験期間)
7/12		模擬授業③【教科教育】		
7/19	模擬授業と授業参観②の振り返り【教科教育】		模擬授業と授業参観②の振り返り【教科教育】	
7/26	前期の振り返りと今後の課題の確認【教職】	介護等体験事前学習【実施委員会】	e-ポートフォリオの活用と実習準備【e-ポート】	
8/2		介護等体験事前学習【実施委員会】		
		介護等体験（実施委員会）	小学校主免教育実習（附属小学校：8/27 - 9/26）、中学校主免教育実習（附属中学校：8/26 - 9/19）、障害児教育実習（附属特別支援学校：9/2 - 9/30）【実施委員会】	幼稚園教育実習（附属幼稚園：9/2 - 13）、障害児教育実習（附属特別支援学校：9/2 - 12、9/17 - 30） 【実施委員会】
10/4		後期オリエンテーション：新チームの確認と後期の展望【教職】		
10/11		教育実習と介護等体験の経験を聴き合う【教職】		
10/18		実践者の成長を探る：長期実践研究報告の検討①（1・2年生報告）【教職】		
10/25		実践コミュニティの展開を探る：長期実践研究報告の検討②（3・4年生報告）【教職】		
11/1	新たな協働探究の足場を確認する：課題図書の見直し【教職】	教員養成：領域別スタンダードの再確認【教科教育】		新たな協働探究の足場を確認する①【教職】
11/8	新たな協働探究の足場を確認する：課題図書の見直し【教職】	教科教育学習個人誌づくり①【教科教育】		新たな協働探究の足場を確認する②【教職】
11/15	生涯にわたる学習の展望：教職学習個人誌草稿の検討（4年生報告）【教職】	教科教育学習個人誌づくり②【教科教育】		教職学習個人誌草稿の検討【教職】
11/22	後期チームレポートの検討（1・2年生報告）【教職】	教科教育学習個人誌草稿検討【教科教育】		後期チームレポートの検討（1・2年生報告）【教職】
11/29		★教職学習個人誌（4年生）＋教科教育学習個人誌（3年生）報告会【教職＋教科教育】		
12/6		附属小学校教育研究会		
12/13		教育実践研究の展開を振り返る：チームでの協働探究の振り返りと年末報告会①の準備【教職】		
12/14		公開クロスセッション①（土曜午後集中）【教職】		
12/20		教育実践研究の展開を振り返る：年末報告会①の振り返りと年末報告会②準備【教職】		
12/21		公開クロスセッション②（土曜午後集中）【教職】		
1/10		（年末報告会の振替）		
1/15		（年末報告会の振替）		
1/24		（年末報告会の振替）		
1/31		予備日（試験期間中）【教職】		（卒業研究の省察）
※公開クロスセッション：1～3年生は12月14日から12月21日のどちらかに出席。同日、高校生や現職教員等、学外者も参加。				